Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9670445
Centre d'intérêt: 080

Hardy-Roch, Marcelle, 1941-.

Sociologie de l'éducation et exploration des processus d'apprentissage à travers l'expérience de travail de ceux qui ont éprouvé de sérieuses difficultés scolaires / Marcelle Hardy. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1984.
14 f. ; 28 cm.

"Communication présentée à l'Atelier "Education" de l'ACSALF tenue à l'Université Laval, le 10 mai 1984". Code: C-124. Bibliogr.: f. 13-14.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Enseignement professionnel court * Aide aux décrocheurs * Intégration sociale * Défavorisé scolaire * Sociologie de l'éducation * Secondaire (Ordre d'enseignement)

L'auteure situe, dans un premier temps, le cadre dans lequel elle perçoit ses propres travaux de recherche en éducation, cela, afin d'amorcer une réflexion sur l'orientation de la recherche sociologique en éducation. Elle esquisse, ensuite, les grandes lignes d'un projet de recherche, où elle veut explorer l'aptitude, chez les décrocheurs de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique, à inverser, alors qu'ils arrivent sur le marché du travail, l'expérience aliénante qu'ils ont vécue à l'école, en s'impliquant dans un processus d'apprentissage à travers leur expérience d'insertion professionnelle.

Type de document: r

EDUQ 8670445

SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION ET EXPLORATION DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPERIENCE DE TRAVAIL DE CEUX QUI ONT EPROUVE DE SERIEUSES DIFFICULTES SCOLAIRES.

MARCELLE HARDY C-124

INRS-Education

EDUQ 8670445

Sociologie de l'éducation et exploration des processus d'apprentissage à travers l'expérience de travail de ceux qui ont éprouvé de sérieuses difficultés scolaires

Communication présentée à
l'Atelier "Éducation" de l'ACSALF
tenue à l'université Laval le 10 mai 1984

C-124

Marcelle Hardy

INRS-Éducation
2383 Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, Québec
G1V 1T1

Afin d'amorcer une réflexion sur l'orientation de la recherche sociologique en éducation, je me permets d'abord, ici, d'essayer de situer le cadre dans lequel je perçois mes propres travaux de recherche en éducation. Puis j'esquisserai les grandes lignes d'un projet de recherche, actuellement en émergence, où je veux explorer l'aptitude des ex-élèves de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique à inverser, sur le marché du travail, l'expérience aliénante vécue à l'école en s'impliquant dans un processus d'apprentissage à travers leur expérience d'insertion professionnelle.

I - Cadre général de mes travaux de recherche

Depuis maintenant 5 ans, j'explore le champ de la sociologie de l'éducation en partant des défavorisés du système scolaire c'est-à-dire de ceux que l'école n'arrive pas à domestiquer et qui ne réussissent pas à s'impliquer avec succès dans un processus d'apprentissage satisfaisant les normes scolaires actuellement en vigueur.

Je veux m'entretenir avec vous de cette expérience afin que vous m'aidiez à poursuivre mon cheminement de recherche sociologique dans le domaine de l'éducation.

Partir des défavorisés du système scolaire c'est partir de la maladie pour explorer le corps humain. Je ne pars pas seulement de la maladie, mais je m'intéresse d'abord et avant tout au malade. C'est-à-dire à l'élève qui est rebuté d'apprendre avec les moyens que l'école lui offre actuellement et qui finit par se faire rejeter par l'école qui le considère comme un sujet récalcitrant.

Certains me reprochent de voisiner de trop près la psychologie, ils ont peut être raison, je n'en sais rien. Ce qui m'intéresse, c'est de comprendre les conditions sociales qui stimulent un sujet ou un groupe de sujets à s'impliquer dans un processus d'apprentissage. Je veux comprendre les conditions qui favorisent la motivation, l'appétit d'apprendre. Pour atteindre cet objectif, je m'intéresse à ceux qui, selon toute apparence, on perdu la motivation à apprendre, je m'intéresse à ceux dont l'école ne réussit pas à stimuler la curiosité pour les objets d'apprentissage scolaires.

Au cours de la prochaine décennie, j'espère que cette démarche me conduira à m'approcher progressivement d'une explication théorique de l'acte d'apprendre, du processus humain d'apprentissage, c'est-à-dire de la construction progressive du savoir humain à travers la maîtrise de savoir, de savoir faire et de savoir être.

Je pars de l'hypothèse que la motivation à apprendre vient avec le plaisir d'apprendre lequel est étroitement lié au succès et au renforcement social qui accompagne le succès. À mes yeux, l'acte d'apprendre est un acte social au même titre que l'amour, le travail, la consommation ou la conduite automobile...

L'acte d'apprendre, de construire un savoir individuel puis collectif est profondément enraciné dans l'histoire et la vie quotidienne de chaque sujet c'est pourquoi dans mes travaux j'accorde beaucoup d'importance aux trajectoires des sujets et à leur vécu scolaire et social.

Dans la recherche que j'ai mené à l'INRS-Éducation sur le phénomène du secondaire professionnel court, j'ai pu observer et décrire de nombreuses manifestations de résistance à l'apprentissage scolaire qui se

sont développées progressivement au cours du cheminement scolaire des élèves que nous avons rencontrés après quel'école les ait relégués en voie pratique ou en enseignement professionnel court. Dans cette recherche et dans les autres travaux que je me prépare à entreprendre, je pars de l'hypothèse que la curiosité, que l'appétit d'apprendre est un acte naturel comme marcher, se déplacer puis voyager. L'esprit humain est attiré, aime explorer, il veut connaître toujours plus de choses.

Ce désir d'explorer s'appuie sur le déjà connu et est appelé par ce qui fait partie de l'univers du possible de ce qui est perçu comme accessible par le sujet impliqué. Ce cheminement dans l'acquisition du savoir est supporté par la confiance en soi laquelle est renforcée par la confiance que les autres nous portent d'où l'importance du renforcement. C'est parce que l'apprentissage est progressif et cumulatif que le sujet part du connu pour vouloir explorer ce qui lui est encore méconnu ou inconnu que l'univers culturel a autant d'importance dans le phénomène même de l'apprentissage.

Depuis 20 ans, de très nombreuses recherches ont démontré les liens étroits qui existent entre origine sociale, réussite scolaire et prolongement de la scolarité au-delà de l'âge de l'obligation scolaire et même jusqu'au niveau universitaire. Tous les moyens d'apprentissage utilisés par et dans l'école depuis les manuels, les programmes, la démarche déductive jusqu'à la relation pédagogique elle-même: c'est-à-dire un enseignant qui explique en écrivant au tableau et en faisant écrire des élèves dans un cahier ou en leur faisant réciter ou expliquer à haute voix devant un groupe ont été pensés et planifiés par des gens déjà bien enracinés dans un modèle culturel particulier celui de la culture écrite et même de la culture savante. Il est donc normal et je dirais même naturel que les enfants venant d'une famille plus scolarisée réussissent plus facilement à maîtriser les notions scolaires qui leur sont ainsi

présentées. Puisqu'il y a continuité entre le modèle culturel de leur milieu familial et le modèle scolaire qui leur est offert. Je fais l'hypothèse qu'une partie importante des élèves qui réussissent moins bien à l'école se trouve en position de décalage culturel c'est-à-dire que l'univers culturel de leur milieu d'origine, en l'occurrence leur milieu familial, n'est pas sur la même longueur d'onde que le modèle culturel sur lequel s'appuie l'apprentissage scolaire qui leur est proposé. Cette hypothèse a d'ailleurs été développée par Jean Nizet et Jean-Pierre Hiernaux dans "Une école pour nous? et dans un autre volume des mêmes auteurs qui vient de sortir du P.U.F. sous le titre: Violence et ennui.

Je fais aussi l'hypothèse qu'il existe plus d'un mode d'apprentissage et je vais même jusqu'à prétendre qu'il existerait une parenté entre modèle culturel et processus d'apprentisasge, c'est-à-dire que certains processus d'apprentissage seraient plus naturels ou si vous voulez plus spontanés pour les sujets baignant dans un univers culturel donné alors que ces mêmes processus demeureraient étrangés et même rebutants pour d'autres sujets appartenant à un autre univers culturel.

Pour vérifier cet ensemble d'hypothèses, je me propose d'explorer les processus d'apprentissage dans lesquels réussissent à s'impliquer, à travers leur expérience de travail, ceux qui ont éprouvé de sérieuses difficultés scolaires c'est-à-dire les ex-élèves de la voie pratique et de l'enseignement professionnel court.

II - Les ex-élèves en difficultés scolaires et leur implication dans un processus d'apprentissage à travers leur expérience de travail.

1. Présentation générale

La recherche menée, à l'INRS-Éducation, au cours des dernières années nous a démontré que les jeunes de la voie pratique et de l'enseignement professionnel court étaient majoritairement (principalement chez les garçons) habités par la hâte d'entrer de plein pied sur le marché du travail. Certains d'entre eux détenaient déjà un emploi à temps partiel ou un emploi temporaire. Nous avons aussi constaté que leur modèle culturel de référence s'apparentait plus à celui de l'atelier et même de l'usine qu'à celui de la classe et de l'école. Est-ce le seul appât du gain et de l'autonomie financière qui attirent ainsi vers le travail? Sans nier l'attrait du salaire, nous ne pouvons le considérer comme exclusif. Ces jeunes que leurs enseignants reconnaissent comme débrouillards (Pierre Côté, 1983) et qui se définissent eux-mêmes comme "patenteux" et "taponneux" quand ils peuvent toucher le bois ou la mécanique, sont nettement plus stimulés par la maîtrise de savoirs faire que par l'acquisition de savoirs. Ces savoirs faire, même attrayants, les rebutent quand ils doivent s'astreindre au crayon, aux livres et aux graphiques pour les acquérir; ils leur deviennent accessibles et même familiers quand ils peuvent les maîtriser en empruntant la voie du mimétisme et de la manipulation. Par leurs modes d'apprentissage et même leurs comportements d'apprentissage - ils favorisent souvent des relations avec leurs enseignants qui se rapporchent du modèle de la relation contremaître-apprenti ou contremaître-ouvrier et ils valorisent la fabrication d'objets utiles qui peuvent être montrés et même faire l'objet d'une transaction économique - ces élèves semblent s'identifier nettement mieux au modèle d'apprentissage prévalant à l'usine ou au garage

qu'à celui qui est instauré à l'école. Louis Cador dans son livre Étudiant ou apprenti, différencie ainsi la formaiton de l'école et celle du travail:

> "Le régime d'apprentissage est une formation par la pratique d'un métier. Il peut être spontané ou organisé. Il peut être précoce ou tardif. Sa caractéristique reste d'être fondé sur la pratique du métier, exercé dans ses conditions normales, en respectant ses exigences et en visant ses objectifs. Il n'est pas un préalable à l'oeuvre professionnelle mais son début.
>
> Dans le régime d'apprentissage, la formation de l'apprenti n'est pas le but de l'activité à laquelle il participe, elle lui est donnée par surcroît.
>
> Le régime scolaire, au contraire, se caractérise par le fait qu'il est une formation distincte de l'exercice du métier, fondé sur l'enseignement "par raisons démonstratives", éventuellement illustré par des travaux pratiques.
>
> Dans le régime scolaire, l'élève, comme le lui répètent ses parents et ses maîtres, "travaille pour lui" et s'attend à ce qu'on travaille pour lui". pp. 39-40.

L'analyse des entrevues réalisées auprès d'élèves de l'enseignement professionnel court de classe ouvrière (Mellouki) a démontré que ceux-ci n'apprivoisent pas l'espace scolaire et n'arrive pas à domestiquer le savoir scolaire qui leur est proposé. C'est en "étrangers" qu'ils voyagent et souvent piétinent à l'école secondaire. Nos analyses antérieures nous incitent à vouloir scruter les processus d'apprentissage susceptibles de s'actualiser chez les ex-élèves de l'enseignement professionnel court à travers leur insertion puis leur intégration dans un

milieu de travail spécifique. Par processus d'apprentissage nous entendons l'ensemble de phénomène conçu comme actif et organisé dans le temps entraînant des modifications durables du comportement d'un sujet grâce à des expériences répétées.

Nous savons cependant que le taux de chômage chez les finissants de l'enseignement professionnel court tend à être plus élevé que chez les finissants de l'enseignement professionnel long ou de l'enseignement général (Paul Corbeil: Taux de chômage chez les diplômés (1979-80) P.C.: garçons: 29,6, filles: 28,7; P.L.: garçons: 20,9, filles: 18,3; Général: garçons: 21,1, filles: 19,0 - Taux de chômage chez les non diplômés (1979-80) P.C.: garçons: 28,8, filles: 33,1; P.L.: garçons: 23,1, filles: 25,5; Général: garçons: 19,7, filles: 14,6). Nous ne pouvons donc pas dire que les finissants de l'enseignement professionnel court, à cause de leur attrait pour le modèle culturel dominant dans le monde du travail et leur intérêt marqué par l'apprentissage pratique, expérimentent une insertion professionnelle plus facile que les finissants de l'enseignement professionnel long ou de l'enseignement général. Nos résultats antérieurs de recherche nous permettent cependant de faire l'hypothèse suivante:

- Quand un finissant (diplômé ou non diplômé) de l'école secondaire qui a éprouvé de sérieuses difficultés scolaires (ceux classés en voie pratique ou en enseignement professionnel court) réussit une insertion professionnelle, il ne perpétue pas nécessairement sur le marché du travail les difficultés d'apprentissage qu'il avait déjà expérimentées en milieu scolaire. Au contraire, il est possible que sa familiarité avec le modèle culturel prévalant dans le mode du travail lui permette de s'impliquer réellement dans un processus d'apprentissage au travers duquel il pourra acquérir progressivement les connaissances techniques et les qualités sociales lui ouvrant les portes d'une compétence professionnelle reconnue par ses pairs et par ses supérieurs.

La vérification d'une telle hypothèse permettra non seulement de scruter les processus d'apprentissage susceptibles de s'actualiser en milieu de travail mais conduira à questionner, de façon précise, les processus d'apprentissage proposés aux élèves des écoles secondaires et, espérons-nous, à concevoir l'articulation de processus d'apprentissage mieux adaptés à la clientèle scolaire que nos systèmes pédagogiques actuels ne réussissent pas à impliquer dans la logique scolaire actuelle.

2. Éléments de problématique

L'ensemble de la problématique retenue pour cette recherche que je me propose de réaliser repose principalement sur les hypothèses suivantes:

1- La formation étant à la fois acquisition de savoirs et de savoirs faire, elle n'est pas l'apanage exclusif de l'école. Nous en déduisons que le milieu de travail peut fournir à un individu l'occasion de participer à une activité où il poursuivra réellement, mais sous un mode différent, la formation commencée à l'école;

2- La formation, et plus spécifiquement la formation professionnelle, implique la familiarité ou l'aptitude à se familiariser avec les schèmes de pensée, les valeurs et les comportements (modèles culturels) qui régissent les pratiques, et plus spécifiquement les pratiques professionnelles;

3- La logique scolaire diffère de la logique du travail, conséquemment la réussite sur le marché du travail n'est pas la simple reproduction et donc la nécessaire prolongation de la plus ou moins grande réussite déjà expérimentée à l'école ou dans le monde scolaire;

4- L'insertion professionnelle sera d'autant plus réussie et permettra l'implication dans un processus d'apprentissage stimulant, pour l'individu, et valorisé par le milieu de travail lui-même que l'écart sera moins grand (plus grande similitude), au niveau du modèle culturel, entre le milieu familial du sujet et le milieu de travail où il y a insertion professionnelle;

5- Si les difficultés d'apprentissage observées pendant l'expérience scolaire s'atténuent sensiblement au cours de l'expérience professionnelle, jusqu'à ouvrir la voie à l'implication dans un processus d'apprentissage reconnu par le sujet et son employeur immédiat et valorisé par ce dernier; les difficultés d'apprentissage observées à l'école ne peuvent plus être attribuées spécifiquement à une carence fondamentale (intelligence ou personnalité) ou une inaptitude à apprendre du sujet impliqué;

6- Si l'on peut identifier une non continuité et même une inversion, entre le monde scolaire et le monde du travail, dans les possibilités d'implication des mêmes sujets dans un processus d'apprentissage, nous sommes justifiés de questionner les performances de l'école dans la stimulation de ces jeunes. L'analyse des processus d'apprentissage ainsi actualisés peut aider à saisir dans quelles circonstances des jeunes, par ailleurs déjà identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage, peuvent réaliser des performances et acquérir un certain type de compétence.

L'articulation de cet ensemble d'hypothèses a profité des travaux de plusieurs chercheurs qui s'interrogent actuellement sur la transition entre l'école et le travail. Je ne cite ici que Lucie Tanguy et Annick Kieffer (1982): "Toute formation, comme toute éducation, est simultanément distribution de savoirs et de savoirs faire et inculcation de schèmes de pensée, de valeurs, modelage de comportement. Ces deux aspects

d'un même phénomène sont indissolublement liés; ils ne peuvent être isolés qu'au terme d'une abstraction que comporte toute analyse" (p. 46). Les deux auteurs poursuivent en spécifiant que dans la formation professionnelle transmise à l'école, contrairement à celle acquise dans un milieu de travail, (ceci à l'occaison de l'analyse d'un exemple de la République fédérale d'Allemagne,) la pratique est un apprentissage formalisé des méthodes, des procédés séparés de leur mise en acte où l'apprentissage de la démarche tend à prévaloir sur celui de la réalisation du geste. Nous savons par ailleurs que dans les processus d'apprentissage mis en oeuvre dans un milieu de travail, la pratique est étroitement associée et même assimilée à la production mise en acte et que l'apprentissage, lui-même, se fait à travers la réalisation d'opérations (gestes) orientés vers la réalisation d'objets ou de services (production).

Les hypothèses qui précèdent découlent aussi des analyses déjà publiées, ou actuellement en gestation, à partir de l'étude du Phénomène du secondaire professionnel court sur: le modèle culturel dominant chez les élèves en difficulté d'apprentissage à l'école secondaire; les représentations des élèves du professionnel court; l'intelligence concrète, par opposition à l'intelligence abstraite, attribuée, à tord ou à raison, à ces mêmes élèves; etc... pour n'en nommer que quelques-unes.

3 - Esquisse du processus méthodologique

Le projet de recherche que nous élaborons ici, pourrait se réaliser à partir d'un canevas de recherche et d'un échantillon de finissants dont le cheminement scolaire et l'expérience scolaire n'auraient pas déjà fait l'objet d'analyse. Il nous paraît cependant éminemment profitable de nous appuyer sur la recherche déjà réalisée dans le cadre de l'étude du Phénomène du secondaire professionnel court (financée par le FCAC, le CRSH et le ministère de l'Éducation) pour entreprendre cette

analyse des processus d'apprentissage actualisés à travers les processus d'insertion professionnelle expérimentés par les cent trente-neuf (139) élèves interviewés en 1980-1981 lorsqu'ils étaient en 4e secondaire à la Commission scolaire régionale de Tilly (Marcelle Hardy et al. 1981 et 1982 pour des précisions sur les critères de choix de la population d'étude). Nous considérons ainsi pouvoir nous acheminer vers une analyse plus fine et plus substantielle susceptible d'ouvrir vers une étude plus approfondie des processus d'apprentissage et de leurs implications théoriques.

Pour atteindre l'objectif général présenté, nous nous sommes définis une série d'objectifs spécifiques ou d'étapes de recherche qui trouvent leurs justifications dans les quelques éléments de la problématique que je vous ai présenté ci-haut. Il faut:

1. Identifier le cheminement scolaire poursuivi par la cohorte déjà étudiée (139 élèves), depuis le printemps 1981 jusqu'au moment de l'enquête en considérant à la fois les cours suivis, diplômes obtenus, à l'école secondaire ou au cégep, et les cours suivis avec des adultes. (Cette cohorte regroupe: 23 élèves de la voie pratique, 48 élèves de l'enseignement professionnel court, 26 élèves de l'enseignement professionnel long et enfin 42 élèves de l'enseignement général)

2. Décrire puis analyser le processus d'insertion professionnelle effectivement expérimenté par chaque sujet et chaque groupe de sujets en regard de l'ensemble du cheminement scolaire expérimenté.

3. Dégager les types d'insertion professionnelle expérimentés.

4. Dépister les processus d'apprentissage effectivement actualisés à travers l'implication dans chaque type d'insertion professionnelle.

5. Analyser les processus d'apprentissage identifiés en regard des connaissances techniques acquises et des qualités sociales maîtrisées (travail de groupe, intégration dans le processus de production, intégration dans le groupe de travail, perception de l'entreprise au niveau organisationnel et au niveau de la production, rôle économique et social de l'entreprise). Cette analyse s'effectuera en partant de l'expérience relatée par le jeune travailleur, recueillie par entrevue, et aussi en recourant à la perception du supérieur immédiat de ce jeune qui sera lui aussi rencontré en entrevue.

6. Étudier les répercussions de l'engagement dans ce (ou ces) processus d'apprentissage sur
   . l'implication professionnelle du jeune travailleur;
   . la perception de son avenir professionnel;
   . ses projets de formation.

7. Comparer les rapports aux études et à l'école observés antérieurement (1980-81) et les rapports actuels au travail et à l'entreprise en regard de l'insertion professionnelle expérimentée et du processus d'apprentissage identifié en distinguant selon le sexe du sujet et le secteur scolaire fréquenté en 1980-1981.

8. Analyser les rapports entre le cheminement scolaire et les rapports à l'école expérimentés et:

   1- l'implication dans le processus d'apprentissage reconnu et valorisé dans le milieu de travail;

   2- les perspectives d'avenir professionnel et les projets de formation plus ou moins continue du jeune.

L'opposition déjà observée dans les entrevues (réalisée en 1981) entre les propos reliés à l'école et ceux rattachés au monde extérieur,

nous invite à faire l'hypothèse que les difficultés d'intégration et d'implication vécues à l'école ne se reproduiront pas nécessairement sur le marché du travail. Nous faisons même l'hypothèse que le tavail peut être, pour au moins une partie d'entre eux, une occasion d'inverser la situation et de pouvoir expérimenter une insertion professionnelle presque aussi positive que celle vécue par les ex-élèves de l'enseignement professionnel long. Si je réussis à obtenir le financement nécessaire pour réaliser cette recherche, ce que j'espère; je viendrai, dans quelques années, vous présenter les résultats que j'aurai pu en dégager.

Bibliographie

- LOUIS CADOR, Étudiant ou apprenti, Coll. L'éducateur, P.U.F., Paris, 1982, 239 p.

- PIERRE CÔTÉ (sous la direction de Marcelle Hardy), Les représentations des élèves du professionnel court, INRS-Éducation, R-162, juillet 1983, 45 p.

- MARCELLE HARDY, DENIS RHÉAUME, MARLEN CARTER-GAGNÉ, Caractéristiques de élèves du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire, Direction de la recherche, Secteur de la planification, ministère de l'Éducation, novembre 1981, 218 p.

- MARCELLE HARDY, LOUISE CLERMONT-LALIBERTÉ, HÉLÈNE BERGERON, MARLEN CARTER-GAGNÉ, PIERRE CÔTÉ, Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues, Direction de la recherche, Secteur de la planification, ministère de l'Éducation, novembre 1982, 570 p.

- JEAN-PIERRE HIERNAUX, JEAN NIZET, et al..., Une école pour nous?, Éditions Labor/Fernand Nathan, Bruxelles, 1982, 206 p.

- M'HAMMED MELLOUKI, Sexe, représentations sociales et perspectives d'avenir des jeunes de la classe ouvrière en enseignement professionnel court, INRS-Éducation, R-165, juin 1983, 57 p.

- JEAN NIZET, JEAN-PIERRE HIERNAUX, Violence et ennui, Coll. L'éducateur, P.U.F., Paris, 1984, 184 p.

- LUCIE TANGUY, ANNICK KIEFFER, "Logique de l'école et logique de l'entreprise" in Économie et humanisme, no 263, janvier-février 1982, pp. 46-59.

Marcelle Hardy
INRS-Éducation
2383 Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, Québec
G1V 1T1